

DIVERSIDAD CULTURAL Y MIGRACIONES: INVESTIGACIÓN CON MENORES MIGRANTES A TRAVÉS DE ENFOQUES BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.

DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)
<monteagu@hotmail.com>

(Capítulo de libro, publicado en español en: H. S. Antunes; V. F. de Oliveira (Eds.). *Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração social*. Porto Alegre (Brasil): Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / EDIPUCRS, 149-171. ISBN: 9788539702411).

INTRODUCCIÓN.

La sociedad española está viviendo en las últimas décadas cambios socioculturales importantes. Uno de ellos consiste en la afluencia masiva de población inmigrante. En los últimos 15 años han llegado a España unos cinco millones de personas de origen inmigrante extracomunitario (10% de la población residente en España).

En este contexto, he participado en una investigación, financiada por el Fondo Social Europeo, sobre los temas de identidad cultural, trayecto migratorio, adaptación a la sociedad de acogida, formación e inserción sociolaboral de los menores inmigrantes, llegados a Andalucía de manera irregular y sin familia, la mayor parte de ellos procedentes de Marruecos.

La investigación, realizada por un equipo multidisciplinar de la asociación de defensa de inmigrantes “Sevilla Acoge”, ha estado basada en entrevistas biográficas, realizadas en castellano y árabe, con menores y jóvenes inmigrantes, educadores y directores de centros socioeducativos.

En la investigación, realizada desde una perspectiva antirracista y no eurocéntrica, analizamos la problemática cultural y generacional de estos menores, a caballo entre la cultura árabomusulmana de origen y la cultura europea y española de acogida. El lenguaje, la gestión del espacio y del tiempo, las relaciones familiares e interpersonales,

el cuerpo, la sexualidad, los métodos educativos, el trabajo y la autoridad son dimensiones importantes de la cultura, a las cuales hemos de prestar atención, si pretendemos una integración social y laboral respetuosa con las experiencias culturales de estos menores. El acceso de la población inmigrante a una ciudadanía plena implica un conocimiento mejor de los procesos de formación e inserción sociolaboral de los jóvenes inmigrantes. Las perspectivas plurales de los menores migrantes, de sus educadores y de otros agentes sociales implicados contribuyen al diseño de mejores prácticas sociales, culturales, educativas y laborales dirigidas a la población inmigrante. Para ubicar mejor esta investigación, hago una breve presentación sobre diversidad cultural y migraciones, y sobre las contribuciones de los enfoques biográfico-narrativos en contexto interculturales y migratorios. También presento uno de los casos trabajados en la investigación, para poner voz y subjetividad a los itinerarios de los menores migrantes.

1. MIGRACIONES Y DIVERSIDAD CULTURAL.

Los migrantes, los viajeros y los estudiantes internacionales están dando lugar a nuevas formas de interdependencia, al desarrollo de sociedades transnacionales, al aumento de la diversidad cultural y a formas recientes de cooperación bilateral, regional y global, que están favoreciendo una crisis aún mayor del estado-nación. En 2007, las Naciones Unidas han estimado que existen 200 millones de migrantes internacionales, definidos como personas que han vivido al menos un año fuera del país en que han nacido. Esto supone aproximadamente el 3% de los 6.500 millones de habitantes del planeta (Castles y Miller, 2009, 2-7). En España se produjo entre 1950 y 1975 un proceso de emigración a otros países europeos que afectó a más de dos millones de personas. En cambio, a finales de 2009, residían en España cinco millones y medio de personas extranjeras (12% de la población total de 46 millones de habitantes), la mayoría llegadas en los últimos 15 años. Hay que contemplar estas migraciones como formando parte de un gran fenómeno global, complejo y cambiante, que afecta tanto a los que migran como a los que reciben a los migrantes, y que transforma las condiciones sociales y culturales del conjunto de los ciudadanos.

Es habitual diferenciar tres perspectivas teórico-prácticas sobre la diversidad cultural: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo (Besalú, 2002, 64-66). El asimilacionismo considera la diversidad cultural un problema y un obstáculo, que se intenta resolver anulando las diferencias. Esta perspectiva concibe la diferencia cultural como déficit. El multiculturalismo se define a partir de la prioridad dada al grupo de pertenencia, la espacialización de las diferencias, el reconocimiento del relativismo cultural y la expresión de las diferencias en el espacio público (Abdallah-Pretceille, 1999, 26-28). Llevado a su extremo, el multiculturalismo conduce a la fragmentación social y educativa. El interculturalismo está basado en el respeto, la igualdad y la tolerancia; tiene como objetivos “el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática” (Besalú, 2002, 65). El interculturalismo asume los valores de la democracia y de la autonomía individual, busca la convergencia entre libertad personal y lealtad grupal, promueve un mínimo de cohesión política y cultural, y favorece los procesos de mediación cultural (interpretación lingüística, interpretación y traducción culturales, asesoramiento a profesionales y a usuarios) (Demetrio y Favaro, 2004; Gimeno, 2001).

Estas tres perspectivas tienen diferentes concepciones sobre la identidad y los cambios identitarios. En nuestra investigación defendemos un concepto de identidad derivado de la perspectiva intercultural (Benmayor y Skotnes, 1994, Abdallah-Pretceille, 1999; Demorgon y Lipiansky, 1999; Gimeno, 2001; De la Portilla, Serra et González-Monteagudo, 2007). La lengua es un elemento importante de la identidad cultural, una manera de ver el mundo y de tratar la realidad, una frontera que envuelve a un grupo social, y que permite identificar a los semejantes y separarlos de los demás. También forman parte del núcleo de la identidad cultural: las teorías sobre la naturaleza de las personas y de las familias, en particular sobre los niños y los roles de género; las teorías sobre la naturaleza de los muertos y del más allá; las teorías y los procedimientos sobre la socialización, el aprendizaje y la modificación de los seres humanos; las teorías sobre la naturaleza del mal, la muerte, el más allá, los valores, las creencias religiosas y el orden del mundo; las teorías sobre el poder, la autoridad y el liderazgo (De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007, 81-93).

Como las culturas son cada vez más heterogéneas, polifónicas, y variadas, las identidades se hacen, consiguientemente, más híbridas. Las identidades híbridas proceden del mestizaje, el diálogo y el conflicto transculturales.

La experiencia del proceso migratorio de los trabajadores, los estudiantes y los viajeros implica una mayor autoconsciencia de la propia identidad. Antes del viaje, existían menos exigencias para cuestionar la propia identidad. La migración obliga al sujeto a reflexionar, cuestionar y negociar. La pérdida de los marcos de referencia de la vida cotidiana habitual, inmersa en la cultura aprendida a lo largo de los años, impone una especial agudeza para captar las diferencias de valores, estilos de vida y hábitos entre las sociedades de origen y de acogida. Este proceso se desarrolla en varias etapas: el darse cuenta, la toma de conciencia sobre el grado de validez de la cultura de origen, y las negociaciones internas para buscar un nuevo equilibrio (síntesis de las dos culturas, repliegue identitario y defensivo en la cultura de procedencia, adaptación y asimilación estratégica de la cultura de acogida, vivencia conflictiva de la diversidad cultural y dificultad para integrar las dos culturas) (Ochoa, 2001 y 2011).

El choque cultural describe el impacto de moverse desde una cultura familiar hacia una cultura que no es familiar. Suele afectar a los trabajadores, estudiantes y turistas que viajan fuera del país de origen. Entre los elementos que afectan al choque cultural están el clima, la alimentación, la lengua, la indumentaria, los roles sociales y de género, las normas de conducta y los valores. El análisis de los choques culturales constituye una vía fecunda para el desarrollo de la comprensión, el respeto y la negociación (Cohen-Emerique, en Demorgon y Lipiansky, 1999, 301-315). Existen muchos aspectos positivos en el choque cultural. Puede ser una experiencia de aprendizaje significativa, haciendo más consciente al sujeto de su propia cultura, así como de la nueva cultura.

2. INVESTIGACIÓN DE LAS MIGRACIONES CON ENFOQUES BIOGRÁFICOS.

Desde el punto de vista del individuo, “la identidad es sobre todo una construcción discursiva, producida a partir de los esfuerzos de la persona por construir y mantener una autodefinición coherente en forma de una narrativa” (Tsiolis, 2009). La identidad es

construida mediante narrativas. Por eso, las historias de vida son enfoques con un gran potencial para mejorar la comprensión y la formación en contextos de diversidad cultural e identitaria (González-Monteagudo, 2008; Molinié, 2003; Vieira et Trindade, 2009).

La investigación biográfica puede contribuir al estudio de las identidades fluidas, cambiantes y heterogéneas de la modernidad tardía. Para ello, siempre hemos de considerar las biografías como formadas histórica y socialmente. Las transformaciones de la identidad biográfica dependen de los recursos biográficos, entendidos como experiencias y conocimientos obtenidos a lo largo del curso de la vida. Esto permite generar estrategias para afrontar de manera activa las diferencias culturales. Esto tiene relación con las competencias interculturales, a las que nos hemos referido anteriormente. Hemos de prestar atención a la interrelación entre oportunidades biográficas, toma de decisiones de los actores y condicionamientos estructurales. El análisis biográfico posibilita la exploración de los diferentes discursos y de las estructuras de significado y patrones de creencias establecidos culturalmente de los que el sujeto extrae orden para construir su identidad narrativa (Ochoa, 2009; Rodríguez Marcos, 2006; Tsiolis, 2009; De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007). Los trabajos sobre migraciones e identidades sociales llevados a cabo en los ámbitos de la historia oral y del testimonio personal realzan la experiencia y la agentividad de las personas y de los grupos pequeños (en particular, de los sectores marginalizados, de las minorías étnicas y de los sectores en riesgo de exclusión social), prestando atención, a la vez, a las relaciones entre lo local y lo global (Perks y Thomson, 2006; Benmayor y Skotnes, 1994).

Los enfoques auto/biográficos y narrativos están mostrando su utilidad para el estudio y la intervención en contextos de intenso cambio social y de fuerte diversidad cultural. Las narrativas sobre aprendizaje e identidad, trabajadas desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y del análisis del discurso interrogan cómo son reconocidos subjetivamente por los individuos los cambios y las contradicciones estructurales y cómo influyen en la vida cotidiana, el trabajo y la formación (Alheit y Dausien, 2007).

Entre las investigaciones realizadas en contextos migratorios o interculturales, destacamos las aportaciones pioneras de Marsal (1969) y Catani (1973). Entre los

trabajos en español de los últimos años hay que señalar las aportaciones de Ochoa (2001) sobre un mediador intercultural y de Rodríguez Marcos (2006) sobre las familias interculturales. El trabajo de Vieira y Trindade (2009), situado en Portugal y Brasil, y el de Tsiolis (2008), localizado en Grecia y Asia central, investigan las identidades cambiantes en procesos migratorios y transculturales. Los trabajos recientes de Lechner (2009 y 2010) abordan temas sobre salud, conflicto e identidad, en particular con la experiencia migratoria. El innovador trabajo de Knight (2010) ofrece un buen instrumento para relacionar aprendizajes formales y conciencia intercultural. La investigación de Delcroix (2005) consiste en el estudio de una familia magrebí que emigra a Francia. Las entrevistas biográficas en profundidad con los miembros del grupo familiar son comparadas, para poner de relieve la intersección entre estructuras macrosociales y la *agentividad* de los actores sociales. Los relatos de vida revelan la manera en que cada miembro de la familia ha construido su conciencia de las relaciones de clase, de etnia y de género, lo cual permite comprender mejor el modo de actuar de estas personas. Este estudio combina enfoques etnográficos y biográficos, y revela una gran ambición teórica, ausente en buena parte de los trabajos más antiguos.

3. INVESTIGACIÓN CON MENORES DE ORIGEN INMIGRANTE: IDENTIDAD CULTURAL, TRAYECTO MIGRATORIO, INTEGRACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN Y EMPLEO. FORMACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DE MENORES INMIGRANTES EN ESPAÑA. ENFOQUE BIOGRÁFICO¹.

Los objetivos de la investigación, centrada en el análisis de las prácticas educativas y la inserción social y laboral de menores de origen inmigrante, han sido los siguientes:

¹ Esta contribución tiene su origen en la investigación llevada a cabo con miembros de la asociación de apoyo a los inmigrantes *Sevilla Acoge* y financiada por el Fondo Social Europeo. Agradezco a todos los miembros del equipo de investigación (y en particular a los coautores del informe final de investigación: Alberto de la Portilla y Almudena Serra) el apoyo recibido durante el proceso de investigación, que condujo a la publicación del libro que divulga los resultados obtenidos (véase: De la Portilla, Serra y González-Monteaudo, 2007).

-Analizar la situación laboral y las estrategias de búsqueda de empleo de los menores inmigrantes, que son tutelados y acogidos en centros educativos.

-Indagar sobre la situación personal, familiar, educativa y social de los menores en sus países de origen.

-Explorar las motivaciones básicas del proyecto migratorio de los jóvenes y el choque cultural derivado de la aculturación en la sociedad española de acogida.

-Estudiar la identidad cultural de los menores y jóvenes, a caballo entre la sociedad de origen y de acogida, en un marco social multicultural, globalizado y tecnológico.

-Analizar cómo perciben los menores la labor que llevan a cabo los directores y educadores de los centros, los empresarios y los servicios de orientación laboral.

-Estudiar los discursos, los recursos formativos, las prácticas educativas, la organización institucional y los protocolos de actuación de los responsables y los educadores de los centros, en especial en relación con la formación e inserción sociolaborales.

-Estudiar los tipos más comunes de empresas empleadoras, los choques culturales vividos en las empresas y el itinerario laboral de los menores dentro de estas empresas.

Hemos llevado a cabo 25 entrevistas en profundidad, de carácter semiestructurado: 12 entrevistas con menores y extutelados y 13 entrevistas con educadores y directores de los centros. En esta comunicación nos centramos sólo en las entrevistas realizadas con los jóvenes inmigrantes. Los menores y jóvenes han sido seleccionados de manera cuidadosa para que representen las diferentes situaciones existentes (en términos de edad, origen, tiempo de permanencia en los centros, situación en relación con la minoría o mayoría de edad) en la provincia de Sevilla (Andalucía, España). Los guiones de las entrevistas de los menores han sido supervisados y autorizados por los organismos competentes de la Junta de Andalucía, los cuales han concedido, igualmente, los permisos para las referidas entrevistas. Las entrevistas con los 12 menores y jóvenes inmigrantes (todos ellos varones de origen magrebí, excepto en un caso) se han llevado a cabo entre enero y marzo de 2007, y se han desarrollado en una sola sesión, que ha durado entre 50 y 85 minutos. Todas estas entrevistas se han realizado en árabe, por parte de entrevistadores con experiencia y formación interculturales, y cuya lengua materna es el árabe. Posteriormente, las entrevistas han sido transcritas en castellano por parte de los mismos entrevistadores.

Los guiones de las entrevistas exploraban las siguientes cuestiones:

-El perfil de los chicos (edad, estudios realizados, experiencia laboral, fecha de llegada a España).

-La familia, el grupo de iguales y la situación personal en el país de origen (posición dentro de la familia, características sociales y económicas de la familia, ocupaciones de los padres, zona de procedencia, ocio y tiempo libre, amistades y redes sociales).

-El proyecto migratorio (expectativas del menor sobre la migración, factores motivadores de la migración, experiencias vividas, desarrollo del viaje migratorio, primeras vivencias a la llegada a España).

-Llegada al centro educativo, ingreso y situación actual (inquietudes, motivaciones, frustraciones, relaciones con los compañeros, itinerarios formativos y laborales).

-Dinámica del centro educativo, relaciones con los educadores y conocimiento de los servicios de orientación laboral (organización de tiempos y espacios, rutinas cotidianas, relaciones interpersonales, valoración de la formación, conflictos vividos, estrategias para la búsqueda de empleo, apoyos recibidos, dificultades de adaptación en las empresas).

-Valoración global y expectativas de futuro (proyecto de vida, perspectivas laborales, valoración retrospectiva del proceso migratorio).

En la investigación hemos prestado atención a las diferentes dimensiones de la cultura: el lenguaje; las maneras de gestionar el tiempo y el espacio; las relaciones interpersonales, familiares y comunitarias; el papel del cuerpo, la sexualidad y las relaciones de género; los métodos de socialización y formación; las concepciones sobre el trabajo; el rol del poder, la autoridad y el liderazgo.

COMENTARIO DE UN CASO: HASSAN.

Hassan (nombre ficticio) tenía 22 años en el momento de la entrevista (marzo de 2007) y procedía de Marruecos. Había llegado, pues, a la mayoría de edad cuatro años antes. Hassan se planteó inicialmente emigrar a Italia, en donde está trabajando uno de sus primos. Pero como llegó inicialmente al sur de España, decidió quedarse en Andalucía. El padre es vendedor de ropa. La madre es ama de casa. La familia tiene una pequeña parcela agrícola y algún ganado. El padre ha trabajado de manera regular, aunque los

ingresos económicos son modestos. Hassan tiene cuatro hermanos, todos estaban estudiando. Ha realizado ocho años de escolaridad. Al acabar este período decidió irse a Tánger, para desde ahí emigrar a Algeciras (provincia de Cádiz, España). Para mantenerse durante su estancia en Tánger cogió, sin saberlo el padre, dinero que éste tenía guardado en casa. Logró llegar a Algeciras en dos ocasiones, pero en ambas fue devuelto a Marruecos. Volvió a su pueblo y continuó estudiando. Un tiempo después abandonó de nuevo los estudios, se fue a trabajar al olivar de sus abuelos y con el dinero que ganó se trasladó nuevamente a Tánger. En Tánger se reunió con varios amigos. Pedían pan y dinero a la gente. Dormían cerca de la estación de ferrocarril, por estar cercana al puerto. Tras tres meses de espera, logró viajar de nuevo a Andalucía. La siguiente narrativa de Hassan, editada a partir de la transcripción de la entrevista (véase la transcripción completa en: De la Portilla, Serra y González Monteagudo, 2007, 223-234), muestra el proceso migratorio desde la perspectiva subjetiva del migrante:

“La primera vez entré en Algeciras y estaba en el aparcamiento, y me cogió la policía que tiene la moto y me devolvieron. La segunda vez que entré en Algeciras me cogieron cerca de la autovía, Dios no quería. Lo pase mal y cogí un resfriado. Cuando volví a mi casa dije: “Ya no vuelvo más a hacer esto”. Pero tú sabes, una vez allí volvemos a hablar del tema de emigrar, entonces por tu cabeza pasa que si te han pillado dos veces, la tercera no será igual. Entonces, en el último intento me sentí muy mal, porque los dos que estaban conmigo entraron en España. Entonces dije: “Esto es el colmo, yo los traje hasta aquí, ellos han entrado y yo no, así que lo voy a intentar otra vez”.

Me vi allí solito como un loco, diciéndome: “Fuuu, fui yo quien los he llevado a Tánger, quien les hablé de emigrar y al final ellos se van y yo me quedo”. Entonces, la verdad es que ya yo no razonaba bien. Me dije: “¿Cómo voy a regresar a mi casa, si los que estaban conmigo ya se fueron?”. Entonces aguanté hasta que Dios me ha ayudado a pasar, y no me ha decepcionado.

Me acuerdo muy bien, era un día en que llegó un chico de mi pueblo, se quedó conmigo dos días y al final empezó a decirme: “vamos a volver a nuestro pueblo”. Yo le dije: “vete tú hoy y mañana si Dios quiere regresaré a mi casa”. Yo tenía la intención de comprar esa misma noche el billete de vuelta para volver a mi casa. Entonces, me levanté el sábado por la mañana, ya que salen muy pocos remolques y en ese día hay muy pocos vigilantes. En esta mañana me puse debajo de un remolque. Hacía un frío

mortal. Entonces me cansé y fui a ver a unos chicos que estaban en otro sitio y les dije pues yo he estado en aquel camión. Ellos me contestaron pues vete allí y quédate donde estabas. Efectivamente volví a mi sitio y al poco tiempo el remolque se metió en el barco. Entonces el remolque desembarcó y salí de mi sitio y subí arriba. Como estaba tan contento y con la alegría que me invadía fui a buscar un sitio donde hiciera un poco de calor [cambia su tono de voz de tristeza a euforia]. En ese momento vi un trozo de pan en un sitio, bajé y lo cogí. Dije: “Pase lo que pase, lo voy a coger” [le entra la risa en este momento], efectivamente, lo cogí y lo comí entero del hambre que tenía. Al terminar subí y cambié de sitio, esta vez subí a lo alto del camión, pero ahí me sentí muy apretado, no podía moverme, me sentí pillado en este lugar y empecé a quitarme la ropa. Al final, decidí volver al primer sitio. Entonces, volví a mi sitio, precisamente encima de una barra del chasis, en una puse mi pecho y en la otra mis pies, agarrando con la mano así [nos explica con los gestos].

Pues con esta postura tan incómoda, llegué a Algeciras. Era el momento de inspeccionar el camión. Cuando el policía asomaba por la parte de arriba, yo me ponía en la de abajo. Y cuando él se agachaba para ver la parte de abajo, yo subía y así hasta que dio orden al camionero de pasar. Al salir, el camionero y su compañero, que eran marroquíes, pararon, y empezaron a cenar, luego sacaron las alfombras y empezaron a rezar. Yo me dije: “¡Qué bien!, me he encontrado con personas que conocen a Dios”. Yo en este momento me di la vuelta por el otro lado, para fingir que no vengo de la dirección de su camión. Al terminar, me acerqué a ellos y les dije: “Amigos, yo quiero ir, pero no sé por donde salir”. Uno de ellos me preguntó: ¿dónde estabas? Le respondí en un remolque que está ahí, yo no quería decirle la verdad porque les puedo buscar problemas y les van a decir que fueron ellos quienes te han hecho pasar. Me preguntó si yo tenía otra ropa por debajo. Les contesté que sí, y me dijo quítate la ropa de fuera y lávate la cara. Después de lavarme la cara, me fui por donde me indicó, aunque yo sabía esta salida por las dos veces que estuve aquí. Salí por la puerta y por donde había oscuridad pasaba yo, incluso por un pequeño bosque. Pero antes de llegar, pasaron a mi lado los guardias civiles en un coche. En este momento había un hombre haciendo ejercicios de deporte, fingí como si estuviera con él y empecé yo también a hacer lo mismo [ríendonos todos juntos]. Empezaron a mirarme, mientras yo seguía con los ejercicios pero al mismo tiempo pensando que si vienen hacia mí tengo que salir

corriendo. Estuvieron durante casi diez minutos vigilándome, mientras yo seguía con los ejercicios hasta que se fueron. A partir de este momento, comencé la caminata y siempre por los lugares oscuros, y en un momento dado vi como un toro y dije: “Dios mío, espero que no me di una cornada y me deje muerto”. Cogí una piedra y seguí mi camino. Luego bajé por un sitio y vi la ciudad, muchas luces, tiré la piedra.

Luego me llamó una chica, en ese momento yo sabía responder sólo sí. A todo lo que me preguntaba yo decía sí. Me preguntó: “¿Vas a Barcelona?”, yo le respondí sí. “¿Vas a Madrid?”, le respondí sí. Me cansé de decirle sí hasta que se dio cuenta de que yo no me estaba enterando de nada y que era un recién llegado. Luego me llevó a su casa y me dio dos bolsas de patatas. Las comí porque tenía mucha hambre y cogí otra vez el camino. Allí vi a un marroquí que iba con su moto y me dijo a dónde vas amigo. Le dije es que acabo de llegar y me dijo: “¿Tú sabes que estás volviendo al sitio por dónde has venido? Este camino lleva al sitio por donde saliste y como allí no sabes nada te va a coger la policía y te va a repatriar”. Entonces, cogí el camino todo, todo recto y por ahí pasé al lado de una chica y su novio, me llamaron y me dijeron que si tenía frío. Entonces, como yo no me enteraba de lo que me decía, la chica me hizo un gesto de si tenía frío. Los dos me acompañaron hasta su casa. Me han dado ropa, unas zapatillas de deporte y me he duchado. Según lo que he entendido el chico me dijo que ya no podía hacer más cosas por mí. Luego el chico salió en busca de un chico de Tánger para que me tradujera todo. Al tangerino le dije: “Por favor, dile si me puede acoger sólo dos o tres días hasta que venga un familiar mío de Italia que yo ya le llamé”. Pero éste último me dijo que me va a mandar a uno que me va a ayudar a pasar a Italia... Me quedé en casa de esos chico tres días. Me compró un billete a Sevilla. Al llegar a Sevilla me estaba esperando mi primo, que vive aquí en España. Cuando salimos de la estación, me acuerdo muy bien que cogimos el C4, y fuimos a la comisaría de policía. Entré yo solo y les dije que tenía mucha hambre. Así me llevaron ellos al Centro de menores., al centro E. Allí me quedé quince días. Después me trasladaron al segundo centro, donde permanecí siete meses. Cuando cumplí los dieciocho años la Junta de Andalucía me ha hecho un papel y me mandaron con C. Como yo empecé en el segundo centro el curso de jardinería, tuve que terminarlo estando aquí con C. En este centro me han arreglado la documentación. Cuando arreglé los papeles me fui a Algeciras a visitar a la persona

que me acogió en su casa. ¡Qué lástima!, porque cuando llegué a su casa me dijeron que ya no vivía allí.

La verdad es que no pensaba [antes de haber emigrado] en que tengo que pagar alquiler, que al llegar aquí voy a encontrar una casa. La verdad es que no pensaba en nada. Sólo pensaba en tener un coche, dinero y hacer feliz a mi familia. En ese momento yo debería pensar en dónde voy a dormir, quién me va a esperar una vez llegado a España, y quién me va a ayudar a encontrar un trabajo. Yo sólo pensaba en el coche, no en las consecuencias de lo que yo hice.

[La realidad fue] muy dura. No merece la pena pasar como yo he pasado. Si pudiera dar marcha atrás al tiempo, yo no volvería a hacer lo hecho. Si quiero venir aquí vengo con un contrato; si no, no. Arriesgar mi vida en los camiones es una locura. No volveré a hacerlo. He aprendido solamente a ser jardinero. Pero aquí, en el último centro, me reclutaron en la Escuela Taller del módulo de albañilería.

Me llevaron al curso de jardinería. Su duración era casi nueve meses. Pues yo sólo he estado siete meses, porque los dos meses que me quedaron para finalizar el curso los pasé en el tercer centro. Yo, de ser jardinero me escapé de Marruecos, y ahora aquí me encuentro con el mismo trabajo [riéndose]. En Marruecos dejé la azada y ahora la encuentro aquí [riéndose]. Yo no sé nada, ellos son los que me han metido allí. Ahora por ejemplo me dicen de ir a jardinería y yo les voy a decir que no. Ahora yo tengo que buscar el trabajo que a mí me gusta y no lo que ellos quieren... Es que ahora estoy formándome. La verdad es que me gusta la albañilería porque si voy a Marruecos me va a servir mucho. La verdad es que en ese momento tampoco me vi capaz de ejercer un trabajo y me dije: “Primero me voy a formar y luego trabajaré en algo en lo que yo ya me haya formado”.

La verdad es que [el centro de menores] me ha ayudado muchísimo. Porque si no hubiera seguido las normas hubiera salido un chico que fuma tabaco y hachís. No entraba a la hora y hacía lo que me daba la gana. Pero ahora me siento más responsable. Ahora asumo mis responsabilidades. He aprendido en los Centros de menores a llegar temprano y acostarme temprano para poder ir a la hora al trabajo y eso me está ayudando ahora, que aunque no hay nadie conmigo, pero es algo que he aprendido. Han sido muy duros con nosotros... En los centros de menores no tienes ninguna

responsabilidad. No piensas en buscar un trabajo porque eres pequeño. Pero al cumplir dieciocho años y te encuentras solo, empiezas a pensar en buscar un trabajo, un piso de alquiler, ahorrar dinero. Cosa que no pensaba cuando estaba en Centro de menores. Allí mi preocupación era cuándo iba a salir, a jugar. También el estar con menores de mi edad no me ayuda a reflexionar sobre esto. Las cosas de las que hablamos es cuándo vamos a jugar, pero sin embargo ahora estoy con otros y de lo que hablamos es cuándo vamos a comprar una casa. Por ejemplo, había un chico que ha estado conmigo aquí, que ha comprado una casa que la está pagando a plazos y ahora estoy pensando que por qué no hago como él. Cuando empiece a trabajar y a ganar 1.200€, también voy a comprar una casa a plazos. Voy a alquilarla a dos personas, cada uno a 150€, que son 300€ más los 200€ míos que son 500€ y con ello puedo costear los gastos.

[Mi familia] me dice: “Si tienes dinero, envíanos algo”. Pero antes de que me lo dicen yo sé cómo es la situación, así que yo se lo envío antes de que me lo pidan. Sobre todo que a mis hermanos les hacen falta libros, cuadernos. Cada vez que yo pueda, y Dios quiera, les envío dinero... Ahora yo no asumo sólo mi responsabilidad sino también la de mi familia, cosa que no hacía cuando estaba viviendo en Marruecos, tampoco en el Centro de menores. Cuando estaba en Marruecos, como mi padre lo hacía todo, yo no pensaba en esto, de igual modo en el centro de menores, como los educadores hacían todo... El objetivo es ahorrar dinero y asegurar mi porvenir”.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.

Los datos obtenidos en la investigación reflejan la importancia de las ideas de encrucijada, cruce y frontera. Los chicos viven a caballo entre dos culturas, la de origen y la de acogida. El proyecto, primero, y el trayecto migratorio, después, pueden ser analizados en términos de la interacción de esas dos culturas, con todas las contradicciones, esperanzas, riesgos, miedos e incertidumbres que se derivan de concebir y realizar la migración. En el caso de los menores, el cruce de culturas implica una complejidad añadida, que procede de la peculiar posición de los chicos en el curso del ciclo vital. Y es que el hecho de estar a medio camino entre la niñez y adolescencia, por un lado, y la vida adulta, por otro, singulariza el proyecto y el itinerario migratorios

de una manera profunda. Los jóvenes están creando la propia identidad personal en un período vital de confusión y ambivalencia. El cruce entre culturas contribuye a hacer más difícil un proceso de por sí nada sencillo. La fidelidad a la cultura de origen y la adaptación e integración en la cultura de acogida exigen de los jóvenes un proceso de negociación siempre complicado, muchas veces muy conflictivo. En este sentido, nuestra investigación ha prestado una atención especial al conflicto y al análisis de un cierto número de dualidades que nos parecen constitutivas de la vida social y cultural. La vida personal y la pública, la identidad personal y la sociocultural, la sociedad de origen y la de acogida, la niñez y la adultez, el pasado y el futuro, los objetivos personales y los objetivos vinculados al núcleo familiar de procedencia, los intereses personales y las necesidades derivadas de la necesidad de ser adultos y económicamente independientes, he aquí algunas de estas dicotomías que atraviesan, en muchas ocasiones de manera desgarradora, la vida de los chicos.

Finalmente, para concluir con un foco más amplio, indicamos algunas de las funciones que puede desempeñar la investigación biográfica de las migraciones y de la diversidad cultural: a) desarrollo del conocimiento de los procesos migratorios y de las dinámicas complejas del cambio sociocultural e identitario (los prejuicios y los estereotipos están relacionados con la ignorancia); b) sensibilización y comprensión: las historias de vida de los migrantes y de sus comunidades (familias, grupos generacionales, etc.) favorecen una mejor comprensión del punto de vista de los otros, reducen el etnocentrismo y aumentan la tolerancia (Delcroix, 2005); c) comparación: el aumento de la producción de datos biográficos hace posible la comparación entre diferentes contextos (sociedades de origen y de acogida; generaciones que se encuentran en diferentes momentos del ciclo vital; grupos étnicos y culturales diferentes). Esto es fundamental para tener una visión más holista y compleja de la diversidad cultural (Campani, 2002); d) Intervención y formación: los profesionales implicados en la atención a los migrantes necesitan conocer más sobre éstos, desde una perspectiva científica y contrastada. Esto puede ayudar a mejorar la intervención de los profesionales de la sanidad, los servicios sociales, la policía, la justicia, los educadores y formadores, los psicólogos, los orientadores laborales y los mediadores interculturales (Ochoa, 2004; De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007); e) Teorización: El objetivo final de la investigación consiste en producir teorías que puedan ayudarnos a explicar y

comprender los procesos interculturales (Pujadas, 1992). Las historias de vida pueden ser una herramienta útil para profundizar en los niveles meso y micro de la diversidad cultural, así como en las relaciones entre esos niveles y las perspectivas macroestructurales, como la clase social, el género, la etnia y la generación (Rodríguez Marcos, 2006).

ANEXO: UNA SESIÓN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL, MIGRACIONES, FAMILIAS, EDUCACIÓN Y ESCUELA CON PERSONAS DE ORIGEN INMIGRANTE EN LA BARRIADA EL CEREZO, SEVILLA, ESPAÑA (Actividad organizada por Sevilla Acoge).

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO

Sábado, 20 de marzo de 2010.

Local de Sevilla Acoge, Barriada El Cerezo, Sevilla, España.

Este texto recoge un resumen de los debates mantenidos durante la sesión referida. En conjunto, han participado unas 50 personas en la sesión. Los debates han sido apasionantes. La participación en las discusiones y debates ha sido extensa. Los participantes en la actividad han hecho uso de la palabra durante casi hora y media.

La variedad de edades, la presencia de hombres y mujeres, la diversidad de procedencia geográfica, nacional, lingüística y cultural de los participantes, todo esto ha enriquecido la sesión, aunque también ha provocado debates globales, sin llegar a centrar la sesión en temas específicos.

Hemos visto la importancia de la lengua. Uno de los participantes se ha expresado en inglés. Tenemos que ser más conscientes de esta diversidad (y dificultad) lingüística, y usarla como una herramienta de aprendizaje mutuo, reconocimiento, integración y comunicación. Esto podría ser importante en los centros educativos.

La sesión ha comenzado retirando el ordenador, la pantalla para proyectar las diapositivas del *power point* y la mesa correspondiente. Esto le ha dado dinamismo a la sesión y ha facilitado el uso de la palabra por parte de los participantes.

Algunas cuestiones evocadas por los participantes:

-Pautas para ocupar el tiempo libre de los hijos, con una perspectiva formativa, de aprendizaje, que sirva para la escuela.

- Necesidad de que los padres inmigrantes participen más en las asociaciones de padres y madres de los centros educativos. Ahora la participación es muy escasa, a veces inexistente, según uno de los participantes.
- El cambio social actual es radical. ¿Cómo intervenir mejor en los centros educativos en este contexto? Yo he evocado las tendencias migratorias globales (200 millones de migrantes en 2007; en torno al 3% de la población mundial) y sus relaciones con la globalización económica, las nuevas tecnologías, etc.
- La abundancia, el desarrollo económico en España también tiene un efecto negativo: la gente quiere más y más cosas, los niños aprenden esta dinámica, se les mimó demasiado. Esto influye en la educación.
- La situación migratoria es más difícil cuando una sola persona viaja fuera de su país de origen, como nos decía un padre de Ecuador, llegado aquí para mejorar la educación de sus hijos (que permanecen en Ecuador).
- Las personas inmigrantes, en general, han manifestado una opinión positiva sobre Andalucía (cómo se vive aquí, el carácter de las gentes, etc.).
- En cambio, al hablar de los centros educativos, ha habido opiniones críticas con las actitudes de los profesores, que a veces desaniman a los chicos inmigrantes, los orientan “a la baja” (no universidad; módulo profesional o directamente al mercado de trabajo), los etiquetan, incluso estigmatizan.
- Hay que estar atentos a los procesos (sociales y escolares) de segregación de minorías y grupos inmigrantes. Hay que favorecer una plena integración. Los educadores pueden hacer mucho en este terreno, pero a veces carecen de conocimientos y de herramientas para trabajar en este terreno.
- La formación inicial y permanente de los profesores no ha prestado mucha atención a la interculturalidad. Testimonios de una maestra en este ámbito.
- Hacen falta planes de acogida en los centros educativos, que sean integrales, en donde participen diferentes niveles (padres, alumnos, equipos directivos de los centros, profesores, orientadores). El conocimiento de la estructura y contenidos del sistema educativo es fundamental. A veces se va conociendo año a año, según la evolución escolar de los hijos o las relaciones con los tutores de las aulas.
- Hace falta un mayor esfuerzo de adaptación bidireccional (de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida; y de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes), en los dos

sentidos, según matices de las personas que hablaron. La plena integración (pensando sobre todo en el éxito académico y laboral de los hijos) puede implicar el olvidar algunas cuestiones de la cultura de procedencia. Y a la inversa, la gente nacida en Andalucía necesita abrirse más, conocer más, valorar más la riqueza de la diversidad cultural, del mestizaje, de la hibridación.

-La educación en la familia es muy importante. Los valores que se viven y transmiten son decisivos. Las personas inmigrantes se sorprenden por las diferencias en cómo se educa a los jóvenes en las diferentes sociedades. Las relaciones entre adultos (sean educadores, padres u otros) y los niños y jóvenes deben estar basados en el respeto. A veces esto se entiende de diferentes maneras (por ej., el uso de los tacos, las relaciones de autoridad, el tuteo hacia los profesores, la libertad de elección de los jóvenes).

-Los educadores de calle necesitan encontrar una manera de relacionarse con niños y jóvenes que sea, al mismo tiempo, directa y espontánea, pero también consiguiendo ser reconocidos como educadores de pleno derecho, similares a los educadores formales de los centros educativos.

-Necesitamos mayor conocimiento de los códigos y “lenguajes” que usamos en cada cultura. Esto evitaría muchos problemas / conflictos / choques culturales.

-Se ha debatido sobre si hay que educar en casa “para” la cultura de procedencia o para la cultura de aquí, de la sociedad de acogida. Hay que encontrar la síntesis entre estas dos tendencias. Yo he señalado la importancia de que los padres aprendan bien la lengua del país al que llegan, para poder apoyar mejor a los hijos, acceder a mejores trabajos, comunicarse mejor en la vida cotidiana, sentirse plenamente integrados.

-La gente teme a la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Por consiguiente, hay que buscar y ofrecer buenos ejemplos (en situaciones sociales y escolares) en los que sea positiva la interculturalidad.

-Hace falta educar en una materia centrada en la interculturalidad.

-Necesitamos valores más humanos y solidarios.

-Se ha evocado la disyuntiva entre la primacía de: a) la persona; b) la afiliación o pertenencia cultural. Personalmente me siento más cerca de la primera perspectiva.

-He evocado las dificultades que pueden surgir cuando partimos de la declaración universal de derechos humanos y la confrontamos con las tradiciones culturales, las creencias religiosas o los códigos jurídicos de diferentes sociedades y países. Los

principios de igualdad y libertad son negados en muchos países (que los argumentos sean políticos, religiosos, morales, etc., a fin de cuentas no tiene gran relevancia, al menos desde mi punto de vista).

-Personalmente creo que las culturas (como producto de la globalización, los viajes, las nuevas tecnologías, las migraciones, los cambios de valores y estilos de vida, la urbanización, la pérdida de la centralidad de la religión en los espacios públicos) están en un fuerte, imparable y positivo proceso de cambio /transformación / reconfiguración / hibridación / mestizaje / adaptación a contextos específicos. Por ello, estoy seguro que nuestros hijos y nietos, cuando tengan nuestra edad, dirán cosas muy diferentes sobre las culturas. Y recordarán con curiosidad y extrañeza lo que decían sus ancestros hace varias décadas sobre estos temas.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF, 1999.
- ABRAHÃO, Maria H. M. B. Le récit autobiographique. Temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, 2008. p. 129-150.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de España/ CREC, 2007.
- BENMAYOR, R ; SKOTNES, A. (Eds.). *Migration and Identity*. International Yearbook of Oral History and Life Histories, volume III. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BESALÚ, Xavier. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis, 2002.
- CAMPANI, Giovanna. *I saperi dell'interculturalità*. Napoli: Liguore Editore, 2002.
- CASTLES, S.; MILLER, M. J. *The Age of Migration*. London: Palgrave, 2009.
- CATANI, M. *Journal de Mohamed, un algérien parmi 800.000 autres*. Paris: Stock, 1973.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.
- DE LA PORTILLA, Alberto; SERRA, Almudena; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge, 2007.
- DELCROIX, C. *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent à la précarité*. Paris : Payot & Rivages, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine; SOUZA, Elizeu C. de (Orgs.). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téaèdre, 2009.

DEMETRIO, Duccio.; FAVARO, G. *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli, 2004.

DEMORGON, J.; LIPIANSKY, E. M. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz, 1999.

GIMENO, José. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Approches non francophones des Histoires de vie en Europe (Note de synthèse). *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 2008. p. 9-83 [<http://www-uf8.univ-paris8.fr/pfa/55notesynthese.pdf>].

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme, 1991.

KNIGHT, John M. Autobiografia cultural : una ferramenta para professores de redação e consciência intercultural, en Maria de C. Passegi y Vivan B. da Silva (Orrgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 205-223.

LECHNER, Elsa (Org.). *Migração saúde e diversidade cultura*. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

LECHNER, Elsa. *Migração e conflito*. Coimbra: Angelus Novus, 2010.

LECHNER, Elsa (Org.). *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

LECHNER, Elsa. Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributo para o análise do impacto da pesquisa biográfica junto de migrantes, en Vera Lucia G. da Silva y Jorge Luiz da Cunha (Orgs.). *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45-74.

MARSAL, J. F. *Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto Di Tella, 1969.

MOLINIÉ, Muriel. (Coord.). *Histoires de vie : miroirs singuliers de la culture*. Revue *Histoires de vie* (Dossier), nº 3, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

OCHOA, Carmen. *Una aproximación biográfica a las migraciones. La experiencia de vida de un mediador intercultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001.

OCHOA, Carmen. Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles. In : José González-Monteagudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 2011. p. 139-165.

PERKS, R.; THOMSON, A. (Eds.): *The oral history reader* (2nd ed.). London: Routledge, 2006.

RODRÍGUEZ MARCOS, E. *Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo micro social a lo macro social*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 2006.

TORRES, Rosa María. Rechercher les récits biographiques des enseignants au Mexique, en José González-Monteagudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Amérique Latine. Entre témoignages douloureux et désirs de futur*. Paris : L'Harmattan, 2012 (fecha prevista de publicación : noviembre de 2012).

TSIOLIS, Giorgios. Biographical Constructions and Hybrid Identities: Using Biographical Methods for Studying Transcultural Formation. Comunicación presentada en el Centro de Estudios Andaluces, Sevilla (España), 2009.

VIEIRA, R.; TRINDADE, J. "Migration, Culture and Identity in Portugal", in *Language and Intercultural Communication*, 8, 1, 2008. p. 36-49.

SOUZA, Elizeu C. de (Org.). *Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil*. Paris : L'Harmattan, 2008.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999.

VIEIRA, Ricardo. *Educação e diversidade cultural: propostas para uma Antropologia da Educação*. Porto: Edições Papiro, 2009.